

Künzli David, Christine; Sterke, Edwin J. de **Mehr als Fachlichkeit. Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe**

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 165-193. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Künzli David, Christine; Sterke, Edwin J. de: Mehr als Fachlichkeit. Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 165-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222101 - DOI: 10.25656/01:22210

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222101>

<https://doi.org/10.25656/01:22210>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>
Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:



**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wjss
 Flirten mit der Vernunft
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*
 Bewegungsbildung für Kinder:
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
 sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
dieser Stufe 165

Tobias Leonhard

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe¹

1 Ausgangslage – Unterrichten im ersten Zyklus

In einem Kindergarten arbeiten einige Kinder im Rahmen eines materialbasierten Settings mit weissen, schwarzen und in verschiedenen Grautönen schattierten Holzwürfeln. Mitten in der Arbeit entdecken einige Kinder vor dem Fenster einen grossen Vogel, der andere Vögel vom Futterhaus wegiagt. Die Kinder beobachten das Tun, fragen nach den Namen der Vögel, und es entsteht ein kurzes Gespräch darüber, was zu tun wäre, damit sich alle Vögel am Futter bedienen können. Danach spielen die Kinder weiter mit den Würfeln. Die einen Kinder legen mit den Würfeln gegenständliche Bilder (beispielsweise eine Katze), andere lassen sich von den Farbabstufungen inspirieren und legen vielfältige Muster und wieder andere gestalten dreidimensionale Objekte. Die Lehrperson beobachtet die Kinder, unterstützt wo nötig und gibt weiterführende Inputs. So hilft sie einer Schülerin dabei, ihrer Mauer mehr Stabilität zu geben. Der Lehrperson fällt auf, dass viele Objekte der Kinder symmetrisch aufgebaut sind und dass die dreidimensionalen Objekte aus unterschiedlichen Winkeln interessante Ansichten erlauben. Am nächsten Tag ergänzt die Lehrperson das Angebot mit Taschenspiegeln; sie legt zur Inspiration Fotos von dreidimensionalen Arbeiten des Künstlers Andrea Malär aus und bringt für weitere Beobachtungen Bücher mit Informationen und Bildern zur Bestimmung der Vögel mit.²

In einer zweiten Klasse wird das Thema „Hühner“ anhand der übergeordneten Fragestellung „Ei = Ei – gleicht ein Ei wirklich dem anderen?“ behandelt, zu der sich die Schülerinnen und Schüler begründet positionieren sollen. Nachdem sich die Kinder mit der Lebensweise, den Bedürfnissen und mit unterschiedlichen

1 An der Ausarbeitung der Konzeption des „Transversalen Unterrichtens“ haben zahlreiche Kolleginnen und Kollegen mitgewirkt oder mit ihren Inputs die Überlegungen angereichert. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Es sind dies Janine Andreotti, Franziska Bertschy, Kathrin Blum, Hanspeter Müller, Kathrin Schmid-Bürgin, Manuel Kretz und zahlreiche weitere. Auch den beiden Gutachtenden gilt für wesentliche Anregungen ein grosser Dank!

2 Weitere solcher Unterrichtsverläufe finden sich auf www.kunsttrifftmathe.ch.

Haltungsformen von Hühnern auf vielfältige Weise auseinandergesetzt haben, hören sie Auszüge aus dem Stück „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns. Sie versuchen in Kleingruppen, die musikalische Darstellungsweise der Hühner zu beschreiben und besprechen, welche Eigenschaften der Tiere musikalisch zur Geltung kommen und welche nicht, warum das so sein könnte und wie der Komponist es gemacht hat. Eine Gruppe präsentiert ihre Überlegungen im Plenum unterstützt mit Bewegungen. Daraus entsteht die Idee, zu dieser Melodie eine Pantomime einzustudieren, die Hühnerverhalten unter unterschiedlichen Haltungsbedingungen zeigen soll. Zuerst werden deshalb unterschiedliche Haltungsbedingungen ‚wertneutral‘ behandelt. Dann diskutieren, schreiben und zeichnen die Kinder ein Mini-Drehbuch: Zu unterschiedlichen Haltungsformen wird jeweils eine passende Pantomime entwickelt und vorgeführt. Anschliessend können Vor- und Nachteile unterschiedlicher Haltungsformen von Hühnern und Produktionsbedingungen von Eiern auch ‚wertend‘ diskutiert werden.

Diese Beispiele aus Kindergarten und Primarunterstufe geben Einblick in einen Unterricht, der auf diesen Stufen typisch ist. So unterschiedlich sich der beschriebene Unterricht auch entfaltet, gemeinsam ist den beiden Beispielen, dass sich der Unterrichtsverlauf nicht aufgrund einer fachbereichsspezifischen Logik als Fachunterricht konstituiert, sondern ‚quer‘ zu Fach- und Entwicklungsbereichen (wie Kognition, Wahrnehmung, Motorik) angelegt ist, einerseits ergebnisoffen von Aktivitäten der Kinder oder situativen Gegebenheiten ausgeht, andererseits jedoch zugleich ergebnisorientiert auf Themen und Aspekte bezogen wird, die die Lehrperson einbringt. In beiden Beispielen wird deutlich, dass Fachlichkeit und gezielte Verbindungen von Fachbereichen – zumindest in den Intentionen und Inputs der Lehrperson – durchaus eine Rolle spielen. Fragen nach Fachlichkeit in einem nicht primär fachlich konstituierten Unterricht sowie nach dem Verhältnis von offener und systematisch-aufbauender Unterrichtsgestaltung werden insbesondere in der Kindergarten-, aber auch in der Primarschulpädagogik teilweise sehr kontrovers diskutiert (Drieschner 2010). Sie werden jedoch – u.a. aufgrund einer Betonung der Eigenständigkeit des jeweiligen Bildungsauftrags von Kindergarten und Primarschule und damit verbundenen deutlichen Abgrenzungsbemühungen (vgl. Reyter/Franke Meyer 2010) – noch wenig bildungsstufenübergreifend und im Hinblick auf tragfähige gemeinsame Konzeptionen für die beiden Stufen bearbeitet. So registriert beispielsweise Röhner (2009, 67) bedauernd, dass „an die Kultur der selbständig explorierenden Aneignung von Wissen und Welt, wie sie im Elementarbereich vorherrscht, in der Alltagspraxis von Grundschulen nicht konstruktiv angeknüpft wird“ – dies, obwohl die Anschlussfähigkeit und der Übergang zwischen den beiden Stufen seit Langem diskutiert werden (Drieschner 2010; Reyter/Franke Meyer 2010). Hier könnte der neue für die

gesamte Deutschschweiz gültige Lehrplan ein wesentlicher Entwicklungsmotor werden: Im Lehrplan 21 werden der Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarschule in einem eigenen ersten Zyklus (Zyklus 1)³ zusammengefasst.⁴ Damit kodifiziert der Lehrplan das oben erwähnte Anliegen einer „didaktisch-methodischen Gestaltung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit“ (Reyer/Franke Meyer 2010, 737) zwischen Kindergarten und Primarschule als bildungspolitischen Auftrag. Neben der Ermöglichung einer anschlussfähigen Gestaltung der beiden Bildungsstufen bietet dieser Auftrag zusätzlich die grosse Chance der Inwertsetzung zentraler Prinzipien der jeweiligen Stufen im Rahmen einer Didaktik für den gesamten ersten Zyklus. Daraus folgt eine Möglichkeit zur gegenseitigen Befruchtung und Weiterentwicklung der Didaktik sowohl des Kindergarten- als auch des Primarunterrichts.

Mit Kindergarten und Primarunterstufe werden Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen und Kulturen und also auch mit je eigenem professionellem Selbstverständnis und eigener Fachsprache der Lehrpersonen zusammengeführt (Reyer/Franke Meyer 2010; Wannack 2004). Es ist selbstredend, dass diese Zusammenführung im Lehrplan 21 konzeptionell nicht bruchlos vollzogen, sondern eher nur skizziert werden konnte. Eine theoretisch-konzeptionelle Interpretation der diesbezüglichen Ansprüche des Lehrplans und damit verbunden die Grundlegung einer kohärenten Konzeption des Unterrichts im Zyklus 1 ist daher ein Desiderat.

Für den Unterricht im Zyklus 1 und damit verbunden auch für die Lehrer*innenbildung für diesen Zyklus spannt sich aus den bisher skizzierten Überlegungen ein Fragehorizont auf (vgl. Bachmann et al. in diesem Band; Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020), in dem dieser Beitrag anzusiedeln ist und der im Arbeitsschwerpunkt „Transversales Unterrichten“⁵ sowohl theoretisch-konzeptionell als auch unterrichtspraktisch und hochschuldidaktisch ausgelotet wird:

3 Die Idee eines ersten Zyklus findet sich auch im Plan d'études romand (PER), dem Lehrplan für die französischsprachigen Schweizer Kantone.

4 Daher wird im Beitrag die schweizerische Bezeichnung „Kindergarten- und Primarschulpädagogik“ – anstelle von „Elementar- und Grundschulpädagogik“ – verwendet.

5 „Transversales Unterrichten“ ist der institutsspezifische Studienschwerpunkt des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

„Transversal“ bedeutet „quer(liegend)“. Der Begriff wird in Anlehnung an Wolfgang Welsch verwendet (Welsch 1996) und ist nicht zu verwechseln mit „*transversal*“ im PER (Lehrplan der französischsprachigen Schweiz). Das Wort meint hier wie bei Welsch die Fähigkeit, unterschiedliche und nicht auseinander ableitbare ‚Rationalitäten‘, die in einer jeweiligen Verstehenssituation einen legitimen, weil bewährten Anspruch auf Geltung erheben, verbindlich aufeinander zu beziehen. Das Konzept des Transversalen meint hier also die ‚querliegende‘ Verbindung unterschiedlicher, prinzipiell gleichberechtigter pädagogisch-didaktischer ‚Rationalitäten‘. Es vermittelt divergierende und, im Zusammenschluss der beiden Stufen zu *einem* Zyklus, konkurrierende historische Auffassungen ‚pädagogischer Vernunft‘ zu einem Denkmodell für eine zeitgemässe schulische Praxis, die

- Mit welchen Begründungen, Ansprüchen, übergeordneten Zielen und unterschiedlichen Ausgestaltungen erlaubt es das Transversale Unterrichten, wesentliche pädagogisch-didaktische Elemente sowohl des Kindergartens als auch der Primarunterstufe kohärent aufeinander zu beziehen?
- Welche Aufgaben und Herausforderungen stellen sich diesbezüglich für Lehrpersonen?
- Welche Bedeutung könnte Transversales Unterrichten im Hinblick auf den Erwerb eines professionellen Selbstverständnisses als Zyklus-1-Lehrperson haben?
- Wie können in einem modularen, zunächst nach Fachbereichen strukturierten Studiengang die Kompetenzen für Transversales Unterrichten erworben werden?

In diesem Beitrag werden zunächst die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Transversalen Unterrichts und insbesondere die vielfältigen Begründungen für diese Art des Unterrichts dargelegt (Abschnitt 2). Anschliessend wird ausgeführt, welcher Anspruch und welche Anforderungen an professionelles Handeln von Lehrpersonen des ersten Zyklus damit verbunden sind und welche Implikationen sich daraus für die Lehrer*innenbildung ergeben (Abschnitt 3), bevor das identitätsstiftende Potenzial einer solchen Unterrichtskonzeption für die Professionalisierung sowie das professionelle Selbstverständnis gerade für Lehrer*innen des Zyklus 1 sowie für die Studiengangsentwicklung diskutiert wird (Abschnitt 4.).

2 Transversales Unterrichten

Im ersten Zyklus, insbesondere zu Beginn, wird der Unterricht in der Regel nicht aus der Systematik der Fächer bzw. der Fachbereiche⁶ abgeleitet. Vielmehr wird er von der kindlichen Lebenswelt, von Aktivitäten und insgesamt von Vorerfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten und -weisen der Kinder und von ihrer Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (Wahrnehmung, Kognition, Emotion etc.) her begründet und geplant (Künzli David/Aerni 2015). Der Unterricht geht oftmals vom konkreten, alltäglichen Tätigsein der Kinder (vgl. Blum/Brütsch/García/Künzli David/Streit/Wyss [in Vorbereitung]), situativ von Gegebenheiten der Alltagsgestaltung oder von lebensweltlich relevanten Themen aus. Aus der Perspektive der Lehrperson ist auch ein solcher Unterricht durchaus auf Fach- und

diese ‚Rationalitäten‘ fruchtbar aufeinander bezieht, ohne ihre nicht auseinander ableitbare Geltung aufzugeben.

6 Der Lehrplan, der für die gesamte Deutschschweiz verbindlich ist, gliedert die schulische Grundbildung in sechs Fachbereiche, die sich an kulturellen und schulischen Traditionen und Normen orientieren und in diesem Sinnen also gesellschaftlich bestimmt sind (D-EDK 2016). Daher wird nachfolgend von „Fachbereichen“ und nicht von „Fächern“ gesprochen.

Entwicklungsbereiche sowie auf deren gezielte Verbindung hin angelegt. Der Unterricht ist damit *vor*, *zwischen* und *quer zu* den Fach- und Entwicklungsbereichen konzipiert. Weil also nicht Fachbereiche der Ausgangspunkt so verstandenen Unterrichts sind und weil ein Verständnis für Fachbereiche und Fachlichkeit seitens der Schüler*innen nicht schon vorausgesetzt werden kann, ist der Begriff „fächerübergreifend“, wie er beispielsweise im Lehrplan 21 für diese Art des Unterrichts genutzt wird und genau eine solche Voraussetzung impliziert, ungeeignet. Um die dem Zyklus 1 eigene Art des Unterrichtens auch begrifflich adäquat fassen zu können, bezeichnen wir sie als „Transversales Unterrichten“.⁷

2.1 Transversales Unterrichten in unterschiedlichen Unterrichtsgrundarrangements im Zyklus 1

2.1.1 Stufenspezifische Begründungen und damit verbundene Spannungsfelder Transversalen Unterrichts

Ein Unterricht, der von Erfahrungen, situativen Gegebenheiten, konkreten Tätigkeiten und alltäglichen Handlungsweisen der Kinder ausgeht und der es ihnen ermöglichen soll, sich in allen Entwicklungsbereichen zu entfalten und ihre Lebenswelt durchschaubar, verständlich und in diesem Sinne beurteil- und bearbeitbar zu machen, ein solcher Unterricht kann nicht primär einzelfachlich organisiert sein: Die „Erfahrungswirklichkeit [...] stellt sich uns [...] meistens in komplexen Lebenszusammenhängen dar [...], nicht säuberlich nach Abgrenzungskriterien einzelner Wissenschaften oder Schulfächer getrennt“ (Klafki 1998, 47); sie lässt sich daher nicht aus der Perspektive eines einzelnen Fachbereichs umfassend bearbeiten. Die Welt ist zwar auch für die Kinder vielfältig strukturiert, aber nicht nach einer fachlichen Systematik. Entsprechend sind kindliche Tätigkeiten in offenen Settings in der Regel nicht einem einzigen Fachbereich zuzuordnen. Wohlverstanden sind sie von sich aus gar nicht auf die in der Schule unterschiedenen Fachbereiche bezogen. Sie sind in diesem Sinn als ‚fachbereichsindifferent‘ aufzufassen: Der Bezug zu diesem oder jenem Fachbereich ist nicht inhärent mit ihnen gegeben. In der Bearbeitung der Erfahrungswirklichkeit und in der Weiterführung kindlicher Aktivitäten sollen dennoch – und diesbezüglich herrscht weitgehende Einigkeit – eine Annäherung an und eine Einführung in

⁷ In der pädagogischen Literatur finden sich zwar zahlreiche stufenunspezifische Begründungen für Unterricht, der sich nicht an fachlichen Grenzen orientiert bzw. Fachgrenzen immer wieder überwindet und Fachbereiche verbindet, die im Konzept des Transversalen Unterrichts ebenfalls eine wichtige Rolle spielen (vgl. Abschnitt 2.2). Aber solcher Unterricht wird dann in Bezug auf Schulstufen, in denen das Fächerprinzip bereits etabliert und vorherrschend ist, beschrieben und mit Begriffen wie „interdisziplinär“, „fächerübergreifend“, „fächerüberschreitend“ etc. bezeichnet (vgl. zusammenfassend für eine – auch kritische – Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Konzepten Lammers 1998; Valsangiacomo/Widorski/Künzli David 2014).

die Fachbereiche als bewährte kulturelle Formen der Welterschliessung erfolgen (Schorch 2007; Tenorth 1999). Damit wird im Unterricht eine dynamische Wechselwirkung zwischen einem Wirklichkeitsverhältnis, das im alltäglichen, ‚unmittelbaren‘ Umgang von Kindern mit dem, was ihnen ‚lebensweltlich‘ begegnet, implizit bleibt, und einem Wirklichkeitsverhältnis, das in den Fachbereichen zum Ausdruck kommt, angeregt (vgl. dazu de Sterke/Künzli David/Bertschy [in Vorbereitung]; vgl. auch Abschnitt 2.3).

Für die Begründung Transversalen Unterrichtens im ersten Zyklus ist es zentral, dass kindliche Weltaneignung „als aktive, lern- und reifungsgebundene Exploration von Welt beschrieben wird, bei der die Kinder ihre Erfahrungen zu funktionalen Eigentheorien organisieren [...]“ (Drieschner 2010, 190). Diese Deutungen von Welt sind die Grundlage aller nachfolgenden Lernprozesse. Sie sind bei jüngeren Kindern viel individueller strukturiert als bei älteren Kindern, die sich bereits kulturelle und intersubjektiv geteilte Erklärungs- und Deutungsmuster zu eigen gemacht haben (Schäfer 2006). Diese erste Annäherung an soziale, sprachliche, kulturelle und auch fachbereichsspezifische Konventionen verläuft in der Regel nicht systematisch und strukturiert, sondern dynamisch und beiläufig. Wichtige Bildungsprozesse erfolgen so auch ohne direkte Instruktion durch eine vielfältige und anregende Umgebung (vgl. im Überblick Alfieri/Brooks/Aldrich 2011; Siraj-Blatchford 2007; Wood 2009). Deshalb ist eine absichtsvolle Gestaltung der interpersonellen, situativen, räumlichen und materiellen Umwelt, die als indirekte Erziehung wirkt (Liegler 2013), im ersten Zyklus wichtig. Die freien, erfahrungs-offenen – immer auch schon gesellschaftlich vorgeformten – Suchbewegungen jüngerer Kinder in solcherart gestalteten Umgebungen (Roßbach 2010) sind, wie oben dargestellt, zunächst grundsätzlich fach- und entwicklungsbereichsindifferent, sie haben jedoch oftmals ein Potenzial für Lernprozesse in ganz unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen, die es im Rahmen einer Transversalen Lernbegleitung aufzunehmen gilt: Diese umfasst zunächst eine differenzierte, auf dieses Potenzial hin *vorgreifende* Interpretation der alltäglichen Handlungsweisen, Tätigkeiten, Interessen und Denkwege der Kinder durch die Lehrperson und – bei Bedarf – die Erkenntnisprozesse bzw. die Entwicklung der Kinder weiterführende Anregungen bzw. Interaktionen (vgl. Siraj-Blatchford 2007).

Wenn es Bildungsaufgabe im ersten Zyklus ist, Kinder an die vieldeutige Welt in unterschiedlichen interpretatorischen Strukturierungen heranzuführen, ihnen diesbezüglich Orientierung und erste Positionierungen zu angebotenen Interpretationen zu ermöglichen und insgesamt ihr Selbst-/Weltverhältnis und damit ihren Deutungshorizont zu erweitern, dann müssen Erfahrungen auch gezielt – vielleicht sogar durch bewusst herbeigeführte Fremdheitserfahrungen⁸ – angeregt

8 Auslöser von Bildungsprozessen sind oftmals Fremdheitserfahrungen, also Erfahrungen, die sich den bisherigen Deutungsmustern widersetzen und diese dadurch als nicht angemessen ausweisen

und den Kindern Themen zugänglich gemacht werden, die dem ‚alltäglichen Umgang‘ teilweise verschlossen sind (vgl. Benner 2015; Dewey 2000/1916). Das heisst, es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder aus eigenem Antrieb alles Wichtige lernen (Konrad 2017; Wood 2009).⁹ Komplementär zu einer anregungsreichen Umgebung sowie zu offenen Bildungsangeboten, die von den explorierenden Tätigkeiten der Kinder ausgehen und eine transversale Lernbegleitung erfordern, braucht es daher weitere Bildungsgelegenheiten¹⁰, die systematisch an die Schüler*innen herangetragen werden (vgl. für viele Drieschner 2010; Duncker 2010a, 2010b; Klucznik/Roßbach/Große 2010; Roßbach 2010). Hier ist insbesondere der sogenannte „themenorientierte Unterricht“ (beispielsweise zum Thema „Wasser“ oder „Steine“), der auf dieser Stufe sehr oft anzutreffen ist, einzuordnen. Er nimmt lebensweltlich bedeutsame Themen der Kinder auf und stellt sie in einen bildungsrelevanten und daher oftmals gesellschaftlichen Kontext. Diese meist komplexen Themen lassen sich in der Regel nicht einzelfachlich bearbeiten, sondern bedürfen einer gezielten Verbindung von unterschiedlichen Fachbereichen. Damit ist eine weitere Begründungslinie für Unterricht, der fachliche Grenzen überwindet, angesprochen, die auch für andere Stufen diskutiert wird (vgl. für viele Geigle 2005; Huber 2009; Valsangiacomo et al. 2014; vgl. auch Abschnitt 2.2).

Aus diesen Überlegungen lassen sich für den Zyklus 1 zusammenfassend Merkmale einer Unterrichtsgestaltung ableiten, die, wie aufgrund des Vorangehenden zu erwarten, zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen. Durch Transversales Unterrichten wird angestrebt, die resultierenden – nicht notwendig polaren – Spannungsfelder flexibel in einem Sowohl-als-auch zu bearbeiten und auszubalancieren, statt sie im Sinne eines Entweder-oder – wie es oft in einseitigen Unterrichtskonzeptionen geschieht (vgl. dazu Drieschner 2010) – aufzulösen (vgl. auch Duncker 2010a, 2010b; Siraj Blatchford et al. 2002; Streit/Künzli David/Hildebrandt 2014; Wood 2009). Dieses dynamische Aufrechterhalten der Spannungsfelder erlaubt insbesondere auch ein Zusammenführen wesentlicher kindergarten- und (primar)schulpädagogischer Aspekte im Hinblick auf den gesamten Zyklus.

(Kokemohr 2007; Koller 2018). Auch Herzog (2002) betont, dass Bildungsprozesse grundlegend mit der Idee von Fremdheit (Entfremdung) verbunden seien: „Was wir nicht verstehen, was wir nicht zu assimilieren vermögen, was wir nicht erwartet haben, all dies zwingt uns, wenn wir es nicht ignorieren oder verdrängen wollen, zur Rückwendung auf uns selbst“ (Herzog 2002, 562f).

9 Dies wird auch durch zahlreiche Studien in unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen bestätigt (vgl. für einen Überblick Alfieri et al. 2011; Wood 2009).

10 Laewen (2002, 54) nennt diese Bildungsgelegenheiten „den Kindern zugemutete Themen“.

Die wichtigsten Merkmale einer Transversalen Unterrichtskonzeption sind:

- Eine sachliche Orientierung sowohl an dem ‚alltäglichen Umgang‘, an *lebensweltlich bedeutsamen Themen* und an *Prozessen der kindlichen Entwicklung* als auch an *Fachbereichen* und deren *gezielter Verbindung* (vgl. de Sterke et al. [in Vorbereitung]; vgl. auch Abschnitt 2.3);
- ein sowohl *ergebnisoffen-beiläufiger* als auch ein *ergebnisorientiert-systematischer* Modus der Unterrichtsgestaltung und Lernbegleitung;
- sowohl eine *direkte Steuerung des kindlichen Handelns* durch die Lehrperson als auch eine *indirekte Steuerung* durch die soziale oder die zeitliche Unterrichtsstruktur und durch die ‚Dingwelt‘ (von ausgewählten Gegenständen bis hin zur überlegten Raumgestaltung).

Das Aufrechterhalten der genannten Spannungsfelder im Transversalen Unterrichten erfolgt zum einen situativ, adaptiv und flexibel im Verlaufe des Unterrichtsgeschehens. Es erfordert zudem, dass im Rahmen der Unterrichtsplanung und -gestaltung nicht nur Einzelsequenzen in den Blick genommen werden, sondern vielmehr eine übergeordnete Perspektive eingenommen wird, denn innerhalb einer Einzelsequenz stehen die erwähnten Anforderungen oft in einem nicht aufzulösenden Widerspruch.

2.1.2 Die drei für Transversales Unterrichten relevanten Unterrichtsgrundarrangements des Zyklus 1

Um diese übergeordnete Perspektive zu ermöglichen, kann die Bearbeitung der genannten Spannungsfelder zu einem Rahmenmodell für den Unterricht im Zyklus 1 (vgl. EULE-Modell in Abb. 1) mit drei idealtypisch zu verstehenden Unterrichtsgrundarrangements verdichtet werden, die in ihrer Kombination und ihrem Zusammenwirken die spannungsreichen Anforderungen aufgreifen, sie aber je unterschiedlich gewichten und kombinieren. Damit ermöglichen sie es zum einen, den Zyklus 1 konsistent als eine kohärente Bildungsstufe zu denken. Zum anderen erlauben sie es, die Unterrichtsgestaltung dynamisch und flexibel anzupassen, indem die Bedeutung der einzelnen Grundarrangements im Verlaufe des Zyklus immer neu und situationsadäquat bestimmt wird (beispielsweise, dass die Bedeutung der Eigenzeit im Verlaufe des Zyklus etwas abnimmt) (vgl. Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid-Bürgi 2020).

Die drei Grundarrangements „*Eigenzeit*“, „*Unterrichtsumgebung*“ sowie „*Lebens- und Erfahrungsraum*“,¹¹ die in der konkreten Unterrichtsgestaltung vielfältig aufeinander bezogen sind (vgl. Abb. 1), werden nachfolgend skizziert.

11 Um die Anschlussfähigkeit der drei Grundarrangements für den gesamten Zyklus 1 zu gewährleisten, wurden Begrifflichkeiten ausserhalb der traditionellen Stufendiskurse gewählt.

„Eigenzeit“ – Transversale Lernbegleitung in individuellen, offenen Bildungsangeboten

Im Unterrichtsgrundarrangement „Eigenzeit“ – das in der traditionellen Kindergartenpraxis oftmals im sogenannten „Freispiel“¹² eine Ausdrucksform findet – wird Transversales Unterrichten in den Blick genommen, das seinen Ausgangspunkt eher von fachindifferentem kindlichem Tätigsein in ergebnisoffenen Lernangeboten nimmt. Diese werden den Kindern in einer Auswahl zur Verfügung gestellt oder die Kinder verfolgen individuelle Vorhaben. Die Lehrperson analysiert dieses Tätigsein ‚vorgehend‘ (vgl. Abschnitt 2.1.1) im Hinblick auf seine Potenziale für unterschiedliche Fach- oder Entwicklungsbereiche, gibt bei Bedarf unterstützende Inputs oder schlägt an die Tätigkeiten anknüpfende, weiterführende (fach- oder entwicklungsbereichsspezifische oder -verbindende) Aktivitäten vor (vgl. Blum et al. [in Vorbereitung]).¹³ Ausgehend von Beobachtungen, die die Lehrperson bei verschiedenen Kindern macht, können sich weitere Lernangebote innerhalb der Eigenzeit oder eine eher systematisch ausgerichtete Unterrichtsumgebung ergeben (vgl. unten).

„Unterrichtsumgebung“ – (Gemeinsame) Arbeit anhand einer übergeordneten Fragestellung

Unterrichtsumgebungen sind geplante Bildungsangebote (beispielsweise zum Thema „Steine“ oder „Symmetrien“), die an einer übergeordneten Frage- bzw. Zielstellung ausgerichtet sind (vgl. Künzli David/Aerni 2015) und sich in der Regel an die gesamte Klasse oder an Gruppen von Kindern richten. In Unterrichtsumgebungen werden Lernaufgaben in einem inhaltlichen Zusammenhang gefasst und in eine systematische Abfolge gebracht. Unterrichtsumgebungen sind oftmals an lebensweltlichen und gesellschaftlich relevanten Themen orientiert, zu deren Bearbeitung Lernaufgaben aus unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen, die gezielt *verbindend* aufeinander bezogen werden (vgl. Abschnitt 2.2), einen Beitrag leisten. Aber auch wenn die Unterrichtsumgebung einen Fokus in einem bestimmten Fachbereich aufweist (beispielsweise Symmetrie im Bereich der Mathematik), werden andere Fach- und Entwicklungsbereiche sinnstiftend so beigezogen, dass durch die Verbindungen neue Erkenntnisse ermöglicht werden und in allen beteiligten Fach- und Entwicklungsbereichen Kompetenzzuwachs

12 Auf den Begriff des Freispiels wird in der Konzeption des Transversalen Unterrichtens aus verschiedenen Gründen (vgl. auch Fussnote 10) verzichtet: Unter diesem ‚schillernden‘ Begriff werden ganz unterschiedliche Unterrichtsettings verstanden und es fehlt die theoretische Grundlage für eine angemessene Behandlung (vgl. auch Wood 2009). Oft wird mit dem Begriff auch lediglich eine bestimmte Zeit im Unterrichtshalbtag bezeichnet, in der wiederum ganz Unterschiedliches erfolgt. In Bezug auf das Verhältnis von Spielen und den oben beschriebenen, den Kindern eigenen ‚alltäglichen-umgänglichen‘ Handlungsweisen sei auf de Sterke et al. [in Vorbereitung] verwiesen.

13 Die Wichtigkeit, aber auch den hohen Anspruch an solche reflektiert und präzise an die Aktivitäten der Kinder anknüpfende Inputs betont auch Wood (2009).

entsteht. So wird beispielsweise ein vertieftes Verständnis des Konzepts der Symmetrie durch die Bearbeitung der Wirkung von Symmetriebrechungen im bildnerischen Gestalten oder durch Gleichgewichtsübungen mit symmetrischen bzw. asymmetrischen Körperhaltungen im Rahmen der Bewegungsförderung ermöglicht.

„Lebens- und Erfahrungsraum“ – Gestaltung eines vielfältigen, anregungsreichen Umfeldes

Ein Grundarrangement, das insbesondere im kindergartenpädagogischen Diskurs eine fundierte Basis hat und dort eine bedeutende Rolle einnimmt, ist die Gestaltung des sogenannten „Lebens- und Erfahrungsraumes“. Mit dem Fokus auf dieses Grundarrangement wird danach gefragt, welche Erfahrungen als Bildungsgelegenheiten Kindern durch die räumlich-materielle, zeitliche und soziale Gestaltung des schulischen Alltags ermöglicht bzw. verunmöglicht werden. Solche Erfahrungen werden bedingt a) durch die Art, wie der schulische Alltag konkret gestaltet und strukturiert wird und wie Interaktionen und die alltäglichen (kommunikativen) Situationen zwischen Lehrperson und Kindern bzw. zwischen Kindern untereinander gestaltet werden, und b) durch den Aspekt, welche Innen- und Aussenräume vorhanden sind, wie diese ausgestaltet und ausgestattet sind oder welches Material vorhanden und wie dieses zugänglich ist. Gleichzeitig bildet der Lebens- und Erfahrungsraum auch die Grundlage für die beiden anderen Grundarrangements, legt quasi deren Rahmenbedingungen fest und wird durch diese aber auch immer wieder mitbeeinflusst. In diesem Grundarrangement ist angelegt, Fragen der Ermöglichung von Bildungserfahrungen und Fragen des Classroom Managements aufeinander bezogen zu bearbeiten. Unter dem Fokus der Ermöglichung von ‚Bildungsgelegenheiten‘ muss der Lebens- und Erfahrungsraum so ausgestaltet werden, dass sich vielfältige Möglichkeiten für reichhaltige Erfahrungen bieten und dass Situationen und Gegebenheiten entstehen können, die Fragen bei den Kindern auslösen. Diese können dann entweder im Unterricht situativ (entwicklungs-/fachbereichsspezifisch oder -verbindend) aufgegriffen, zu einem einzelnen Bildungsangebot in der Eigenzeit oder gar zu einer ganzen Unterrichtsumgebung führen.

Die drei Grundarrangements strukturieren den Unterricht im Zyklus 1 in einer dynamischen Abfolge und können daher als Planungsgrundlage verstanden werden, um den konkreten Unterrichtsaltag Transversal zu choreografieren (vgl. Abb. 1).

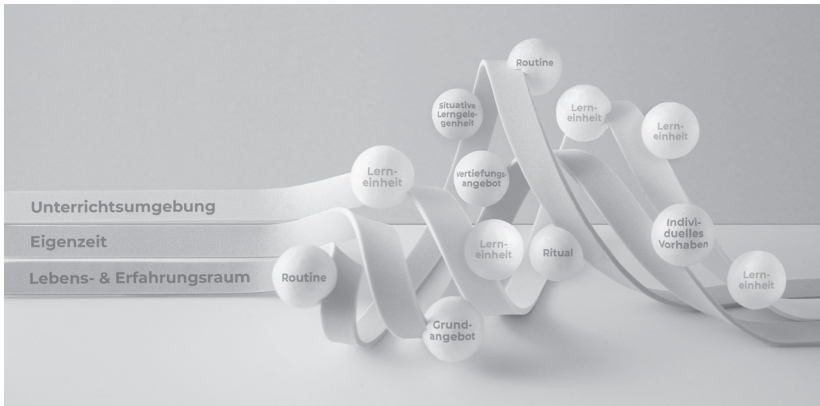


Abb. 1: Das EULE-Modell (Eigenzeit, Unterrichtsumgebung, Lebens- und Erfahrungsraum) – ein Rahmenmodell für Unterricht im Zyklus 1 (Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid-Bürgi 2020; Abbildung: Benjamin Hohl).

2.2 Zur Bedeutung von Fachlichkeit und von gezielten

Fachbereichsverbindungen im Rahmen Transversalen Unterrichtens

Das Konzept des Transversalen Unterrichtens nimmt – wie erwähnt – das Anliegen einer kohärenten ersten Bildungsstufe (Zyklus 1) auf und beschreibt einen Unterricht, der sich nicht in erster Linie von einer Fachbereichslogik her konstituiert, der dennoch eine Einführung in die Fachbereiche ermöglicht und der es erlaubt, den Unterricht auf seinen fachlichen Gehalt hin reflektierbar zu machen und die Fachbereiche zur umfassenden Bearbeitung (komplexer lebensweltlicher) Fragestellungen gewinnbringend aufeinander zu beziehen. Nachfolgend soll deshalb die Frage der Bedeutung von Fachlichkeit sowie von expliziten Fachbereichsverbindungen im Rahmen eines Transversalen Unterrichtens vertieft werden.

Durch eine Thematisierung, Strukturierung und Rekonstruktion der Lebenswelt sollen die Kinder befähigt werden, sich in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu orientieren, sich in jedem Bereich der Lebensgestaltung verbindliche Grundsätze für das eigene Handeln zu geben und diese zu verantworten (Ulfig 1996). Dies bedarf jedoch reflexiver Leistungen und es stellt sich deshalb die Frage, wie der Umgang mit der Lebenswelt „thematisiert und in ein propositionales Wissen überführt werden kann“ (Ulfig 1996, 55). Damit tritt die Weiterentwicklung alltäglicher, umgänglicher Tätigkeiten der Kinder durch fachliche Herangehensweisen,¹⁴ im Sinne einer Hinführung zu Erkenntnissen, die durch

¹⁴ So wie das ‚elementare Philosophieren‘ auf unserer privaten und gesellschaftlichen Lebenspraxis aufbaut, sich aus dieser aber nicht von selbst weiterentwickelt (vgl. dazu z.B. Martens 2004) bzw. nicht quasi von selbst ‚aus dem Kind heraus kommt‘, sondern durch Unterricht angeregt wer-

alltäglichen Gebrauch nicht erlernt werden können, in den Blick als eine der wesentlichen Aufgaben von Schule (Benner 2015).¹⁵ Die fachlichen Zugänge sollen es den Kindern ermöglichen, ihre ‚umgänglichen‘ Handlungsweisen und die individuellen Deutungen ihrer im Alltag erfahrenen Lebenswelt in allgemeinere, gesellschaftlich angebotene Interpretationsmuster einzuordnen – sie theoretisch zu durchdringen, um sie in immer reichere Praxis zu überführen. Im Unterricht soll u.a. eine Berührungsfäche zwischen den Inhalten, Denk- und Arbeitsweisen eines Faches und den Vorerfahrungen und Vorstellungen, mit denen die Schüler*innen in die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung treten, geschaffen werden. „Die Möglichkeit des Verstehens dürfte sich am ehesten dann eröffnen, wenn [...] ein Wechselspiel zwischen individuellen Deutungen und fachlichen Versionen zustande kommt“ (Combe/Gebhard 2012, 223).¹⁶ So verstanden muss eine fachliche Betrachtungsweise auch nicht die Erfahrung des Kindes entwerten und den Dingen „ihre Unverwechselbarkeit, ihren Zauber und ihr Geheimnis nehmen“ (Maurer 1993, 24), sondern sie kann auch dazu verhelfen, diesen Zauber bewusst wahrzunehmen, anzureichern und zu durchdringen und damit das Staunen darüber zu vertiefen.

Fachbereiche repräsentieren je spezifische Konstruktionen von Wirklichkeit (Tenorth 1999) und bieten Kategorien zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1980). Die einzelnen Fachbereiche haben einen je spezifischen Weltzugang, konstituieren ‚ihre‘ Wirklichkeit auf diese Weise (vgl. Baumert 2002; Dressler 2007, 2013), repräsentieren vom Erfahrungssubjekt und vom Einzelnen abgelöste allgemeine Wissenssysteme (vgl. Combe/Gebhard 2012) und Formen „methodisch-disziplinierten Denkens“ (Heitger 1998, 16) im Sinne elaborierter erkenntnisgenerierender Prozesse. Damit unterstützen sie „ein Ausbilden von [vielfältigen] Kategorien für die Interpretation von Erfahrungen“ (Duncker 1995, 422; vgl. Huber 2009) und eröffnen neue Wahrnehmungshorizonte und neue Deutungsmöglichkeiten.

Die fachlichen Perspektiven sollen den Kindern also als gesellschaftlich etablierte Deutungen (vgl. Nohl 2013) bzw. „kulturelle Formen der Welterschliessung“ (Schorch 2007, 133) Denkwerkzeuge „zur Ordnung ihrer gegenwärtigen Lebenswelt anbieten“ (Nohl 2013, 133). Damit dies möglich wird und damit die Fachbereiche auch in ihrer instrumentellen Funktion, d.h. in ihrem ‚welter-

den muss, gilt auch für die Kultivierung aller fachbereichsspezifischen Erkenntnisweisen, dass sie durch Unterricht gleichsam eingeführt werden müssen.

15 Benner (2015) erläutert dies mit Beispielen wie den folgenden: Durch das Sehen durch eine Brille führt kein direkter Weg zu Optik und vom Hören eines Musikstücks keiner direkt zur Harmonielehre.

16 Diesen Gedanken nehmen de Sterke et al. [in Vorbereitung] auf. Sie beschreiben ein ‚alltäglic-umgängliches‘ und ein wissensmässiges, an Fachbereichen orientiertes Verhältnis zur Wirklichkeit und legen deren bildende Wechselwirkung dar.

schliessenden‘ Wesen erkenn- und unterscheidbar werden, muss der Unterricht zum einen schrittweise in die innere Logik, d.h. in Erkenntnisweisen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien etc. einer spezialisierten fachlichen Problembearbeitung einführen sowie deren Reichweite und Grenzen wenigstens potenziell erkennbar werden lassen (vgl. auch Hügli 2012). Zudem müssen die fachlichen Perspektiven „als eine bestimmte und damit nur begrenzt gültige Sichtweise deklariert werden, die auf die Wahl bestimmter Annahmen und spezifischer Methoden zurückzuführen ist“ (Duncker 1995, 429). Die Wichtigkeit der Einführung in den *Prozess* der Wissenserzeugung im Sinne der Erkenntnisfindung bzw. in die epistemische Kultur eines Fachbereichs für den Bildungsprozess betonte beispielsweise bereits Dewey (1985/1910). Mit dieser Betonung der zunehmenden Bedeutung der erkenntnisgenerierenden Prozesse gegenüber den Wissensinhalten (vgl. auch Dressler 2018; Hügli 2012) gewinnen die individuellen Deutungen bzw. das Alltagswissen der Kinder eine Aufwertung im Kontext schulischen Lernens:

Dieses [„umgängliche“ Alltagswissen] ist nicht einfach falsch und muss durch das richtige [z.B. fachliche] Wissen ersetzt werden. Vielmehr ist es relativ zum Kontext, in dem es gewonnen worden ist, durchaus korrekt [...]. Angemessener als das Ansinnen, im Fachunterricht die Überwindung der alltäglichen Vorstellungen zum Ziel zu setzen, ist daher die Strategie, den Schülerinnen und Schülern das relative Recht von alltäglichem und [von] wissenschaftlichem Denken und Erkennen darzulegen. (Herzog 2002, 560f.)

Um diesbezüglich vertiefte Verstehensprozesse gerade bei komplexen Sachverhalten zu fördern, gilt es im Unterricht nicht nur, ein Wechselspiel zwischen fachlichen und lebensweltlichen Deutungen zustande kommen zu lassen, sondern einen Gegenstand auch aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und diese zu verknüpfen (Hügli 2012). Durch diese wechselseitige Durchdringung der verschiedenen Erkenntnisweisen sowie das „Gegeneinanderführen unterschiedlicher Deutungsperspektiven“ (Combe/Gebhard 2012, 227) werden sowohl individuelle (beispielsweise „umgänglich-alltägliche“) Deutungsmuster wie fachliche Deutungsangebote irritiert. Auf diese Weise werden die Schüler*innen dabei unterstützt, den eigenen Erfahrungshorizont, die eigene, begrenzte Sicht auf die Wirklichkeit zu überschreiten (Künzli 2001; Schorch 2007), sich der Relativität der eigenen Sichtweise bewusst zu werden und Sachverhalte in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen. Auch um in der Welt begründet Entscheidungen zu treffen und verantwortlich handeln zu lernen, ist es notwendig, dass die Schüler*innen lernen, die Grenzen der Fachbereiche zu überschreiten, Zusammenhänge herzustellen und Einzelaspekte auch auf eine solche Weise zu vernetzen, dass sie in eine Verbindung mit der eigenen Lebensführung gebracht werden können (Rekus 1996). Daraus geht hervor, dass – gerade in dem Grundarrangement „Unterrichtsumgebung“ – die gezielte Verbindung von Fachbereichen in fachbereichskombinierender, -widerstreitender oder gar -kontrastierender Wei-

se¹⁷ für Transversales Unterrichten wesentlich ist. Valsangiacomo et al. (2014) haben in einer Systematik analytisch dargelegt, welche Ziele und, damit verbunden, welche Begründungen sich für die gezielte Verbindung von Fachbereichen unterscheiden lassen:

Das gezielte Verbinden und Aufeinanderbeziehen von Fachbereichen kann zum Ziel haben,

- a. fachliche Wissensbestände, Konzepte und erkenntnisgenerierende Prozesse aus dem einen Fach durch die Kombination mit einem anderen Fachbereich besser oder vertiefter zu verstehen;
- b. eine Schärfung der je spezifischen Perspektiven und Herangehensweisen der einzelnen Fachbereiche zu ermöglichen. Denn durch die Kontrastierung, durch den Widerstreit oder durch die Kombination der fachlichen Perspektiven werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten derselben und damit verbunden das je Spezifische der einzelnen Fachbereiche ersichtlich.
- c. Zusammenhangswissen im Hinblick auf die umfassende, vertiefte Bearbeitung lebensweltlich und gesellschaftlich relevanter, komplexer Fragestellungen zu erwerben;
- d. bei strittigen Fragen eine fundierte Urteilsbildung aufgrund differenzierter Abwägungsprozesse zu unterstützen oder zumindest anzubahnen;

Die Unterscheidung dieser Zieldimensionen in Bezug auf explizit angelegte Fachbereichsverbindungen ist insofern relevant, als sie Auswirkungen zum einen auf die didaktische Auswahl der zu verbindenden Themen und zum anderen auf das konkrete didaktische Vorgehen, beispielsweise auf die Auswahl der integrativen Unterrichtsmethoden, haben (vgl. Rommel 2001; Valsangiacomo et al. 2014). Sie sind aus diesem Grund wichtig für die Konzeption Transversalen Unterrichts. Der konkrete Transversale Unterricht ist demnach in erster Linie das Ergebnis einer geschickten didaktischen Choreografie, die es immer wieder ermöglicht, einen Bezug zwischen unterschiedlichen lebensweltlichen und fachlichen Deutungsmustern und erkenntnisgenerierenden Prozessen anzuregen; dies macht einen entscheidenden Teil der Professionalität einer Lehrperson im Zyklus 1 aus (vgl. auch Streit et al. 2014).

17 Im Hinblick auf das Erreichen dieser unterschiedlichen Ziele, kann die Bezugnahme von Fachbereichen aufeinander ganz unterschiedliche Formen annehmen (beispielsweise Synthese, Transformation etc.). Diese wurden von Dubach und Kretz [in Vorbereitung] anhand einer Analyse zahlreicher Kunst- und Forschungsprojekte und Unterrichtsvorhaben systematisch herausgearbeitet.

3 Befähigung zu Transversalem Unterrichten

Die Frage, welche Aufgaben einer Lehrperson beim Transversalen Unterrichten in den drei unterschiedlichen Grundarrangements zukommt, welche Kompetenzen sie dafür benötigt (Abschnitt 3.1) und wie (angehende) Lehrpersonen im Rahmen ihres Studiums zu Transversalem Unterrichten befähigt werden können (Abschnitt 3.2), wird nachfolgend dargelegt. Dabei wird der Fokus auf den mit dem vorliegenden Band aufgespannten Fragehorizont hinsichtlich der Bedeutung von Fachlichkeit und Fachbereichsverbindungen in der von wesentlich ‚mehr als Fachlichkeit‘ bestimmten schulischen Realität im ersten Zyklus gelegt.

3.1 Aufgaben der Lehrperson im Transversalen Unterrichten und damit verbundene Herausforderungen

In den eher ergebnisoffenen und beiläufig ausgerichteten Settings im Rahmen der „Eigenzeit“ und des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ sind eine anregungsreiche Gestaltung der schulischen Umgebung und eine breite Palette an Angeboten, die die Kinder zu vielfältigen Aktivitäten animieren, entscheidend: Es ist daher zum einen die Aufgabe der Lehrperson, Elemente des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ aber auch die Angebote der „Eigenzeit“ im Hinblick auf ihre Potenziale für unterschiedliche Entwicklungs- und Fachbereiche sowie auf fach- und entwicklungsbereichsverbindende Aspekte gezielt auszuwählen bzw. zu analysieren.¹⁸ Zum anderen gilt eine professionelle Lernbegleitung als eine der wesentlichen Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse (vgl. Hamre/Pianta/Downer/DeCoster/Mashburn 2013) und als wichtiges Merkmal der Prozessqualität von frühpädagogischen Bildungseinrichtungen (Viernickel/Schwarz 2009). Die Lernbegleitung soll die Kinder zu weiterführenden (Denk-)Schritten und zu einer Verbalisierung derselben anregen. In diversen Studien wird diesbezüglich die Qualität der verbalen Interaktion (beispielsweise des *sustained shared thinking*), die sich beispielsweise durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter zeigt, als ausgesprochen bedeutsam hervorgehoben (Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart 2004). Eine so verstandene Lernbegleitung findet jedoch – wie Studien zur Unterrichtspraxis in Kindergärten zeigen – eher selten statt: Die Unterstützung beschränkt sich oft auf disziplinarische und organisatorische oder auf enge inhaltliche Anweisungen (vgl. für viele Herger 2013; König 2009; Streit 2016). Die Lernbegleitung in diesen Settings ist vor allem auch deshalb besonders anspruchsvoll, da die Angebote bzw. der Erfahrungsraum oftmals vielfältige Tätigkeiten der Kinder anregen und zulassen und sich diese in alltäglichen und nicht fachspezifischen Handlungsweisen zeigen. Eine wesentliche Aufgabe im Rahmen

18 Beispiele von solchen Analysen (exemplarisch für materialbasierte Angebote im Rahmen der Eigenzeit) finden sich unter www.kunsttrifftmathe.ch.

einer Transversalen Lernbegleitung (vgl. dazu ausführlich Blum et al. [in Vorbereitung]) ist es, die Kinder zu beobachten, d.h. festzustellen, welche Fragen sie beschäftigen und welchen Herausforderungen sie sich stellen.¹⁹ Die Beobachtungen der kindlichen Aktivitäten werden im Hinblick auf ihre vielfältigen Potenziale für Lernprozesse in unterschiedlichen Entwicklungs- und Fachbereichen ‚fachbereichs- und entwicklungsbereichsvorgreifend‘ interpretiert (vgl. de Sterke et al. [in Vorbereitung]) und – wenn sinnvoll – mit gezielten fachbereichs- oder entwicklungsbereichsspezifischen Inputs unterstützt. In diesem Prozess der Transversalen Lernbegleitung spielen auch Aufgabenstellungen oder Inputs eine zentrale Rolle, in denen die Lehrperson Fach- oder Entwicklungsbereiche gezielt lernförderlich aufeinander bezieht. Auf diese Weise wird – ausgehend von (fach- und entwicklungsbereichs)indifferenten Tätigkeiten bzw. alltäglichen Handlungsweisen der Kinder – ein fachliches Denken angebahnt und es werden Lernprozesse in verschiedenen Entwicklungs- und Fachbereichen angeregt (vgl. Blum et al. [in Vorbereitung]).²⁰

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass Transversales Unterrichten in diesen Grundarrangements die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrperson voraussetzt, das Potenzial der zunächst fachindifferenten ‚umgänglich-alltäglichen‘ Handlungsweisen der Kinder ‚fachbereichs- und entwicklungsbereichsvorgreifend‘ zu erkennen und zu beurteilen. Dies bedingt die Fähigkeit differenzierter Situationswahrnehmung und -analyse (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011) bzw. eine professionelle Deutungskompetenz (Kieselhorst/Brée/Neuss 2013). Im Transversalen Unterrichten ist es zudem erforderlich, dass sich der Fokus der Lehrperson – je nach Tätigkeitsverlauf der Kinder – flexibel zwischen verschiedenen Fach- und Entwicklungsbereichen ‚hin und her bewegt‘ und dass sie in der Lage ist, lernförderliche Bezüge zwischen unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen zu erkennen und herzustellen.

Gerade der Umgang mit den Herausforderungen einer Transversalen Lernbegleitung in offenen Settings verlangt von Lehrpersonen des Zyklus 1 ein hohes Mass an Flexibilität, Offenheit, Reflexivität und eine forschende Gesamthaltung. Um den unterschiedlichen Kindern in den offenen Settings Lernwege und Bildungsgelegenheiten anbieten zu können, ist daher eine grundlegende und für diese Stufe spezifische pädagogische Haltung der Lehrperson erforderlich. Diese muss zum einen offen sein für die Aneignungs- und Erfahrungswege der Schüler*innen, diese erkennen und akzeptieren und sie in ihrer Eigenlogik und Bedeutung verstehen (vgl. dazu Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008); zum anderen muss sie im

19 Wie anforderungsreich sich Lernbegleitung in offenen Settings gestaltet, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Wood (2009).

20 Ausgewählte Transversale Unterrichtsverläufe in offenen Settings – die auf die Fachbereiche „Mathematik“ und „Bildnerisches Gestalten“ fokussieren – finden sich unter www.kunststrifftmathe.ch.

Hinblick auf unterschiedliche im Zentrum stehende ‚Fachlichkeiten‘ und Entwicklungsbereiche kompetent und in der Lage sein, ihre jeweiligen ‚Fach- und Entwicklungsbereichsbrillen‘ im Unterrichtsverlauf flexibel zu wechseln und aufeinander zu beziehen.

Dass diese (oftmals) individuelle, adaptive und situative Transversale Lernbegleitung ausgesprochen anspruchsvoll ist und – nur schon durch die notwendigerweise langen Verweildauern beim einzelnen Kind oder bei der Kindergruppe – nicht immer in der ‚idealtypisch‘ beschriebenen Form vollumfänglich umsetzbar ist, liegt auf der Hand. Eine ähnliche, jedoch nur fachlich gebundene Perspektive teilen auch Wildgruber und Becker-Stoll (2011): Fachliches „Wissen in offenen Situationen einzusetzen, die pädagogische Umsetzung mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln und die individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Lernzielen zu verbinden, stellt einen wesentlich höheren Anspruch dar als curricular vorzugehen“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 73f.)

Neben den eher ergebnisoffen angelegten Settings im Rahmen der „Eigenzeit“ oder des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ spielen im Transversalen Unterrichten auf der Zielstufe jedoch auch Unterrichtsumgebungen eine wesentliche Rolle, in denen – auch in ergebnisorientiert-systematischer Weise – Themen, zu denen ein lebensweltlicher Bezug hergestellt werden kann, an die Kinder herangetragen werden, die ihnen sonst (zumindest teilweise) verschlossen blieben (vgl. Abschnitt 2.1.1). Die Rolle der Lehrpersonen im Grundarrangement „Unterrichtsumgebung“ wird nachfolgend ausgeführt: In der konkreten Umsetzung und auch in Lehrmitteln (beispielsweise in für die Stufen typischen Themenmappen oder sogenannten „fächerübergreifenden“ Unterrichtswerkstätten) zeigt sich Unterricht gerade in themenorientierten Unterrichtsumgebungen oftmals als eine Art ‚Brainstorming‘, bei dem willkürlich erscheinende und belanglose Einzelaspekte und -aktivitäten zu einem Thema (beispielsweise zum Thema „Apfel“: Most herstellen, Apfelleder singen, Apfelkerne zählen) additiv aneinandergereiht werden (vgl. z.B. Di Giulio/Künzli David/Defila 2008). Auf diese Weise bleiben die Fachbereiche isoliert nebeneinanderstehen, der Bezug zur Lebenswelt bleibt fraglich und die entscheidende integrative Denkleistung wird – sofern die Teile überhaupt einen Zusammenhang haben – den Kindern überlassen (Rommel 2001). Eine weitere Problematik ist, dass in solchem Unterricht „die fachwissenschaftlichen Potenziale [der beteiligten Fachbereiche] zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt [...] gar nicht abgerufen [werden]“ (Pandel 2001, 14) und oftmals hinter den erreichten Stand in den einzelnen Fachbereichen zurückfallen. In Bezug auf die Planung und die Durchführung von Unterrichtsumgebungen ist es daher eine entscheidende Aufgabe der Lehrperson, die Themen für die Kinder in einen sinnstiftenden Zusammenhang zu bringen und sie dabei zu unterstützen, die bearbeiteten Inhalte mit bereits vorhandenen Erfahrungen zu verbinden „oder auf Künftiges hinzuweisen, d.h. Ereignisse, Aktivitäten und Wissen in eine mehr

oder weniger kontinuierliche Lernerfahrung einzubinden“ (Pramling Samuelson/ Pramling 2017, 36; Mercer 2008). Grundlegend ist diesbezüglich eine fundierte (Sach-)Analyse aus der Perspektive unterschiedlicher Fach- und Entwicklungsbereiche sowie mit Blick auf mögliche, gewinnbringende Verbindungen; diese soll es wiederum erlauben, eine an Bildungszielen orientierte Leitfrage bzw. Problemstellung zu erarbeiten (beispielsweise „Sammeln = Sammeln? Warum sammeln wir?“), an der im Unterricht in ‚spezifischen‘ und ‚verbindenden‘ Lerneinheiten systematisch aufbauend gearbeitet wird und die einen roten Faden durch die Unterrichtsumgebung zieht.

Aufgrund dieser lediglich skizzierten Überlegungen lässt sich insgesamt doch festhalten, dass Lehrpersonen in der Gestaltung Transversalen Unterrichtens in ganz besonderem Masse mit Komplexität, Offenheit, Viel- und Mehrdeutigkeit sowie sich widersprechenden Anforderungen umgehen können müssen (vgl. auch Robert Bosch Stiftung 2011). Hier setzt der institutsspezifische Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ des Instituts Kindergarten-/Unterstufe an und bereitet die Studierenden in ausgewiesenen studienbereichsverbindenden und weitgehend interdisziplinär ausgebrachten Lehrveranstaltungen – die komplementär zu den fachspezifischen Studienbereichen angelegt sind (vgl. unten) – auf diese für den Zyklus 1 zentrale Art der Unterrichtsgestaltung vor. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zur stufenspezifischen Professionalisierung der Studierenden geleistet werden.

3.2 Der Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“

Im institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW arbeitet seit 2010 ein inter- und transdisziplinäres Team aus Lehrpersonen sowie Lehrenden aus Erziehungswissenschaft und unterschiedlichen Bereichen der Fachdidaktik zusammen (vgl. Künzli David/Brunner/Müller 2016). Zu den Aktivitäten des Studienschwerpunkts gehören die (Weiter-)Entwicklung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Transversalen Unterrichtens, die Ausbringung der Module in vielfältigen Fächerkombinationen und Vertiefungen sowie nicht zuletzt die Planung und die Erprobung konkreter Unterrichtsbeispiele gemeinsam mit Lehrpersonen in transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Widorski/Künzli David/Valsangiacomo 2014; vgl. www.mathetrifftkunst.ch).

In einem dreijährigen, einphasigen Bachelorstudiengang Studiengang werden die Studierenden als sogenannte ‚Generalistinnen‘ und ‚Generalisten‘²¹ für den Unterricht im Zyklus 1 ausgebildet. In diesem weitgehend modularisierten Studi-

21 Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule werden vielerorts als ‚Generalistinnen‘ und ‚Generalisten‘ bezeichnet, weil sie Unterricht in allen Fachbereichen bzw. im Fall von Lehrpersonen im Zyklus 1 im Hinblick auf alle Fachbereiche erteilen. Im Gegensatz dazu gelten Fachlehr-

um nehmen Veranstaltungen in allen auf die schulischen Fachbereiche bezogenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einen grossen Raum ein. Die Studienzeit, die für jedes einzelne Studienfach zur Verfügung steht, ist damit jedoch ziemlich begrenzt (vgl. Burren/Lüscher/Künzli David 2018). Die Stärkung der Fachwissenschaften und -didaktiken der letzten Jahre auch in Studiengängen des Kindergartens und der Primarschule und die damit verbunden in der Regel disziplinär, d.h. einzelfachlich sozialisierten Lehrenden in den einzelnen Studienfächern bieten für einen Studiengang für Lehrpersonen des Zyklus 1 zahlreiche Chancen, aber auch Herausforderungen: Damit die Studierenden ihr Studium nicht als additives, ‚verinselt‘ Nebeneinander von einzelnen Studienfächern mit vielfältigen und unter Umständen gar widersprüchlichen Begrifflichkeiten und Konzepten erfahren, müssen Fragen der Kohärenz der Studienbereiche untereinander vermehrt in den Blick genommen werden (vgl. Bachmann et al. in diesem Band). Der Studiengang sollte es ermöglichen, die Studienbereiche im Hinblick auf die Professionalität sowie ein damit verbundenes positiv konnotiertes Selbstverständnis als Lehrperson für den ersten Zyklus integrieren zu können. Mit dem institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ wird versucht, diesem Anliegen Rechnung zu tragen:

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde ersichtlich, dass Transversales Unterrichten u.a. fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen seitens der Lehrpersonen erfordert – dies zum einen, um die Kinder in die Erkenntnisweisen der jeweiligen Fachbereiche einzuführen und ihnen zentrale Konzepte für deren Welterschliessung zugänglich zu machen (Geiss/Issler/Kaenders 2016), und zum anderen, um das fachliche Potenzial, das in den zunächst fachindifferenten Tätigkeiten der Kinder steckt, erkennen und fördern zu können. Fachlichkeit sowie ein Bewusstsein der Unterschiedlichkeit der ‚Weltzugänge‘ der einzelnen Fachbereiche und damit ein Verständnis für deren Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster (Liebau/Huber 1985) sind also gerade für Lehrpersonen dieser Stufe unabdingbar. In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts stellt sich aber zusätzlich die Anforderung, die einzelnen Fachbereiche im Hinblick auf die Bearbeitung komplexer, lebensweltlich relevanter, nicht inhärent fachlich gerahmter Fragestellungen für die Kinder sinnstiftend aufeinander zu beziehen. Die Herausforderung besteht darin, eine wirkliche Integration der verschiedenen fachlichen und lebensweltlichen Erkenntnisse, Perspektiven und Deutungsmuster bei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und nicht lediglich ein additives ‚Wissens-Agglomerat‘ zu kreieren. Das bedeutet, Zusammenhängendes in eine Verbindung zu bringen, Unvereinbares in einem Spannungsverhältnis zu lassen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

personen als Spezialistinnen und Spezialisten (vgl. Burren et al. 2018; Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020).

fachlichen Herangehensweisen und zwischen lebensweltlichen und fachlichen Deutungsmustern erahnbar werden zu lassen (Rommel 1999).

Um die Studierenden auf diese Anforderungen vorzubereiten, ist der instituts-spezifische Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ nur komplementär und in Kombination mit den unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und weiteren Studienfächern zu denken und zu konzipieren. Er baut auf den Kompetenzen, die die Studierenden in den einzelnen Studienfächern erwerben, auf und führt diese weiter, indem das Verständnis für die Bedeutung von Fachlichkeit sowie für die Unterschiedlichkeit der Weisen der Welterschliessung der Fachbereiche gestärkt wird. Mit dem Konzept des Transversalen Unterrichtens werden diese Kompetenzen in einen Denkhorizont für Unterrichtsgestaltung, der für die Stufe spezifisch ist, eingebunden. So erhebt der institutionelle Studienschwerpunkt den Anspruch, eine kohärenzstiftende Klammer um den gesamten Studiengang zu bilden (vgl. Abschnitt 4).

Fachbereichskonzepte

Da Transversaler Unterricht nur angemessen geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann, wenn – über fachdidaktisches Wissen hinaus – der ‚Kern‘ der Fachbereiche verstanden wurde, d.h. wenn die spezifischen Denk- und Arbeitsweisen, der Gegenstandsbereich, relevante Wissensbestände (Theorien, Konzepte, Grundannahmen, Systematiken etc.) und der Beitrag der Fachbereiche zu übergeordneten Zielen von Bildung erkannt werden, ist die „Selbstreflexivität“ der Studienfächer (Bastian/Combe 2007, 53) ausgesprochen wichtig (vgl. dazu die Beiträge in Teil 2 dieses Bandes). Fachspezifika lassen sich insbesondere über Fachvergleiche herausarbeiten. Solche Fachvergleiche setzen aber voraus, dass es Gemeinsamkeiten zwischen den Fachbereichen gibt, die Ausgangspunkt des Vergleichs und damit Vergleichskriterium sind (vgl. auch Rotter/Bressler 2020). Konstituierende Elemente von Fachbereichskonzepten sollen diesen Vergleich ermöglichen und den Studierenden in den Veranstaltungen zum „Transversalen Unterrichten“ dabei helfen, die fachwissenschaftlichen Perspektiven der Studienfächer systematisch miteinander zu vergleichen und in eine pädagogisch-didaktisch relevante Beziehung zu bringen – dies zum einen, um die Spezifik der Fachbereiche herauszuarbeiten und so die Fachbereichskonzepte der Studierenden zu schärfen; zum anderen, um vielfältige Formen von Fachbereichsverbindungen systematisch zu erkunden. Im interdisziplinären Austausch von Hochschullehrenden über die Studienfächer hinweg wurden bisher die folgenden Elemente von Fachbereichskonzepten als Vergleichskategorien herausgearbeitet:

- Übergeordnete Ziele (d.h. Bezug zu Bildungszielen) des Fachbereichs;
- Bezugsdisziplinen²² des Fachbereichs (beispielsweise Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ → Biologie, Geografie, Philosophie etc.; Fachbereich „Deutsch“ → Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft);
- (epistemischer) Hintergrund dieser Bezugsdisziplinen:
 - Erkenntnisgegenstand (Welche Fragen an die Welt werden zu beantworten versucht bzw. welche Fragen können legitimerweise an die Bezugsdisziplinen gestellt werden?), den die Bezugsdisziplinen in den Blick nehmen;
 - erkenntnisgenerierende Prozesse/Modi der Weltbegegnung der Bezugsdisziplin(en) in Bezug auf Produktion und Ausdruck sowie auf Rezeption (Wie kommen/kommt die Bezugsdisziplin (en) zu Erkenntnis?);
 - Geltungsanspruch (Wahrheit, Richtigkeit, Angemessenheit, ...) der Erkenntnisse und Art des Wissens (Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen, ...) und Könnens;
- grundlegende Wissensbestände/Erkenntnisse²³ (Leitbegriffe, -theorien, -konzepte, -modelle) dieser Bezugsdisziplinen.

Die vergleichende Auseinandersetzung mit den Fachbereichskonzepten soll bei den Studierenden eine wissenschaftstheoretische Selbstverortung von Fachbereichen (als Bestandteil des Professionswissens von Lehrpersonen) unterstützen und den dafür notwendigen wiederholten Wechsel zwischen einer „beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive“ (Dressler 2018, 310) in Bezug auf die spezifischen Weltzugänge der Fachbereiche fördern.

Interdisziplinär ausgebrachte Module

Das in den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“ vermittelte theoretisch-konzeptionelle Wissen erlangt insbesondere in seiner analytischen Funktion zur Reflexion eigener Erfahrungen und Überzeugungen sowie zu den im Seminar erstellten eigenen und fremden Unterrichtsplanungen Bedeutung. Darüber hinaus lässt es sich als Orientierungswissen zur Begründung des pädagogischen Handelns im Kontext des Transversalen Unterrichtens in Wert setzen. Neben einem Verständnis für Transversales Unterrichten als Spezifikum des Zyklus 1 und insbesondere für die Bedeutung von Fachlichkeit in einem selten nach Fachbereichen konstituierten Unterricht benötigen die Studierenden einen Einblick in die konkrete Planung und Durchführung Transversalen Unterrichtens sowie die Gelegenheit, ihr fachbereichsspezifisches und -didaktisches Wissen für die Gestaltung stufenspezifischer Transversaler Bildungsgelegenheiten

22 Nachfolgend werden unter dem Begriff „Bezugsdisziplinen“ nicht nur wissenschaftliche Disziplinen, sondern auch andere Bezugsfelder von Fachbereichen wie z.B. Sport oder Künste, verstanden als gesellschaftliche Teilsysteme, gefasst.

23 Bruner (1970) nennt dies die „fundamentalen Ideen des Fachbereichs“.

aufeinander zu beziehen und fruchtbar zu machen. Die Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“ werden aus diesem Grunde durch ein interdisziplinäres Team aus Vertretenden unterschiedlicher Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft ausgebracht (vgl. Künzli David et al. 2016). Ziel der Veranstaltungen ist es insgesamt, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen an einen solchen Unterricht – insbesondere auch im Hinblick auf Fachlichkeit – zu fördern und ihnen Instrumente an die Hand zu geben, damit sie Transversale Lerngelegenheiten in ihrem Unterrichtsalltag erkennen, analysieren und gezielt planen können, in denen sich die Fachverbindungen nicht an der inhaltlichen Oberfläche der (Unterrichts-)Themen bewegen. Dass diesbezüglich eine enge Verzahnung mit dem Bereich der Berufspraktischen Studien sehr förderlich wäre, spricht für sich (vgl. dazu Leonhard in diesem Band).

4 Fazit und Ausblick

In den Arbeiten im institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ wurden Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen aufgenommen, die auch in diesem Beitrag ihren Niederschlag finden:

- a) eine konzeptionelle Klärung
 - des Verhältnisses zwischen ‚alltäglichem Umgang‘, lebensweltlich bedeutsamen Themen und Prozessen der kindlichen Entwicklung einerseits und den Fachbereichen, einzeln oder verbunden, andererseits;
 - in einem sowohl ergebnisoffen-beiläufigen als auch ergebnisorientiert-systematischen Modus der Lernbegleitung;
 - bei einer direkten Steuerung des kindlichen Handelns durch die Lehrperson sowie einer indirekten Steuerung durch die sorgfältig kreierte soziale oder zeitliche Unterrichtsstruktur bzw. durch die ‚Dingwelt‘ in und um die Schule;
- b) die Entwicklung einer darauf bezogenen Unterrichtskonzeption für den gesamten Zyklus 1, die sowohl der Tradition des Kindergartens als auch der Tradition der Primarunterstufe Rechnung trägt;
- c) die Entwicklung der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“,
 - die die Studierenden darin unterstützen soll, die in den fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten Studienbereichen erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung Transversalen Unterrichts fruchtbar zu machen, und
 - die damit eine Klammer um die unterschiedlichen Studienbereiche bildet, die kohärenzstiftend wirkt und (hoffnungsfroh) einen Beitrag zur Professionalität und zu einem damit verbundenen positiv konnotierten Selbstverständnis der Studierenden leisten soll.

Im Vergleich mit Studiengängen, in denen ausschliesslich Fachlehrpersonen ausgebildet werden, und auch im Vergleich mit solchen, in denen Lehrpersonen in mehreren Fachbereichen für die Gestaltung von Fachunterricht ausgebildet werden, ist es in einem Studiengang für Lehrpersonen des Zyklus 1 besonders wichtig, dass sich die Lehre in den unterschiedlichen Studienfächern an geteilten Vorstellungen orientiert (Steinmann/Oser 2012), ohne in eine ‚*unité de doctrine*‘ zu verfallen. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Spezifika der Unterrichtsgestaltung als auch im Hinblick auf ihre bildungstheoretischen Grundlagen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Fachsprache ist ein Desiderat: Das Konzept des Transversalen Unterrichts bzw. der entsprechende institutsspezifische Studienschwerpunkt und die damit verbundene interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden unterschiedlicher Studienfächer bieten hierfür eine grosse Chance. Denn der direkte Austausch der Lehrenden über die Disziplin- bzw. Studienfachgrenzen hinaus begünstigt die Reflexivität in Bezug auf die eigene Fachkultur. Das Verständnis der Spezifik des eigenen Studienfachs, aber auch von dessen Grenzen und somit des Beitrags zur Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten bzw. von Lehrpersonen des Zyklus 1 kann eine Grundlage bieten zur Entwicklung eines gemeinsamen Professionsverständnisses und zur Entwicklung einer geteilten Fachsprache. Eine solche Selbstreflexivität der Studienbereiche ist im Idealfall auch auf der Ebene der eher fachspezifisch sozialisierten Hochschullehrenden zu institutionalisieren – durch einen systematischen Austausch zwischen den Disziplinen im Rahmen einer spezifischen Kooperationskultur unter Lehrenden und Lernenden (vgl. dazu Bastian/Combe/Rabenstein 2002; Herzmann 2001). Der institutsspezifische Schwerpunkt „Transversales Unterrichten“ richtet sich damit – nicht zuletzt auch hinsichtlich der Frage der Nachwuchsförderung – auf eine erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Kooperation, die die Reflexivität aller Beteiligten in Bezug auf ihre je spezifischen fachlichen Sozialisationen erhöht, indem sie zu einer Explizierung der eigenen Routinen des Denkens und Handelns herausfordert und diese damit mit anderen Disziplinen sowie mit der Handlungspraxis von Lehrpersonen vergleicht und kontrastiert.

Die Etablierung des institutsspezifischen Schwerpunkts soll dazu beitragen, dass der hohe Anspruch an Unterricht im Zyklus 1 sichtbarer wird und die Lehrpersonen diesen Anspruch selbstbewusst auch als Teil ihrer Professionalität reklamieren. So soll erreicht werden, dass Lehrpersonen des ersten Zyklus ein positiv konnotiertes Selbstverständnis als *Spezialistinnen und Spezialisten für die Gestaltung von Unterrichtssettings zur Anregung und Unterstützung komplexer, umfassender Bildungsprozesse von Kindern zwischen vier und acht Jahren* erwerben. Auf diese Weise könnte gerade das Transversale Unterrichten zum identitätsstiftenden Konzept für Lehrpersonen des Zyklus 1 werden.

Um die Anforderungen, die sich in der Gestaltung Transversalen Unterrichtens stellen, zu bewältigen, und damit verbunden die eigene pädagogische Praxis kontinuierlich „weiterzuentwickeln, ist [...] Reflexionswissen erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, 29f.). Aus diesem Grunde wäre eine Etablierung des Konzepts des Transversalen Unterrichtens im Sinne iterativer Bildung (Kraus 2017) auch in der Lehrer*innenweiterbildung wünschenswert. Damit verbunden stellen sich Fragen der transdisziplinären Zusammenarbeit mit dem Professionsfeld – bis hin zum gemeinsamen Ausloten neuer unterrichtlicher Formate, die den Wissenstransfer nicht einseitig gestalten (von der Forschung bzw. der Hochschule in das Professionsfeld): Um mit dem Konzept des Transversalen Unterrichtens einen Beitrag zur Entwicklung einer Didaktik des Zyklus 1 im Bildungssystem unterstützen zu können, muss diese durch das Professionsfeld als relevant und als anschlussfähig an die bestehende Praxis, als deutungsmächtig im Hinblick auf die Analyse derselben und als vielversprechend für ihre Weiterentwicklung im Sinne des bildungspolitischen Auftrags des Lehrplans 21 erachtet werden. Wie der vorliegende Band und insbesondere auch die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen, stellt sich die Hochschule dieser Herausforderung und begründet theoretisch, warum es – wie das Professionsfeld längst weiss – in einem Unterricht für den gesamten Zyklus 1 um mehr als Fachlichkeit geht – um viel mehr.

Literatur

- Alfieri, L., Brooks, P. J. & Aldrich, N. J. (2011): Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? In: *Journal of Educational Psychology*, 103. Jg. (H. 1), 1-18.
- Balluseck, H. von & Nentwig-Gesemann, I. (2008): Wissen, Können, Reflexion – Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 32. Jg. (H. 3/4), 28-32.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich, 49-61.
- Bastian, J., Combe, A. & Rabenstein, K. (2002): Wissenschaftspropädeutik und Projektunterricht. In: J. Asdonk, H. Kroeger, G. Strobl, K.-J. Tillmann & J. Wildt (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz, 71-81.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100-150.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 4), 481-496.
- Blum, K., Brütsch, G., Garcia, St., Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Wyss, B. (in Vorbereitung): Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtsettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In: A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner,

- C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Münster: Waxmann.
- Blumenberg, H. (1980): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, J. S. (1970): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Cornelsen.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11. Jg. (H. 2), 301-314.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Annäherung an das Verstehen im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1. Jg., 221-230.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2016): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: D-EDK.
- Dewey, J. (1985/1910): *The Middle Works, 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays, 1910–1911*. Ed. by J. A. Boydston. Intr. by H. S. Thayer/V. T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2000/1916): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dressler, B. (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28. Jg. (H. 3-4), 249-262.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 183-202.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 293-315.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 183-220.
- Dubach, S. & Kretz, M. (in Vorbereitung): Formen von Fachbindungen im Transversalen Unterrichten. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Duncker, L. (1995): Mit anderen Augen sehen. Zur Aktualität des Prinzips der „Mehrperspektivität“. In: *Die Deutsche Schule*, 87. Jg. (H. 4), 421-433.
- Duncker, L. (2010a): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: G. E. Schaefer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen, 26-37.
- Duncker, L. (2010b): Gegensätze und Spannungsfelder moderner Grundschuldidaktik. In: D. Kauschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach: Link, 336-360.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für die Weiterbildungsinitiative WiFF*. München: DJI.
- Geigle, M. (2005): *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht. Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Geiss, P., Issler, R. & Kaenders, R. (2016): Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In: P. Geiss, R. Issler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Göttingen: V&R unipress, 11-17.
- Giulio, A. Di, Künzli David, Ch. & Defila, R. (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In: I. Bormann & G. de Haan

- (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 179-197.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T, DeCoster, J. & Mashburn, A. J. (2013): Teaching through Interactions. Testing a developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113. Jg. (H. 4), 461-487.
- Heitger, M. (1998): Bildung durch den Unterricht – Verschleierte Utopie und problematische Notwendigkeit. In: J. Rekus (Hrsg.), *Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft*. Weinheim: Juventa, 15-25.
- Herger, K. (2013): Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe während offener Unterrichtssequenzen. In: E. Wannack, E., S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12- Jährige – Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann, 172-180.
- Herzmann, P. (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung: Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Huber, L. (2009): Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh, 398-411.
- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: A. Hügli, A., Chiesam C. & Hilmer, B. (Hrsg.), *Studia Philosophica*, Vol. 71. Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft. Basel: Schwabe, 155-180.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008): *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Wolters-Kluwer.
- Kieselhorst, M., Brée, St. & Neuss, N. (2013): *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse – Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Klafki, W. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag, 41-57.
- Kluczniok, K., Roßbach, H.-G. & Große, Ch. (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: A. Diller, H.-R. Leu, H.-R. & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule trägt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 133-152.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: H. Ch. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 13-67.
- Koller, H.-Ch. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konrad, F.-M. (2017): Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten. In: P. Erath, F.-M. Konrad & M. Rossa (Hrsg.), *Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-30.
- Kraus, K. (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35. Jg. (H. 2), 287-300.
- Künzli, R. (2001): Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg. (H. 3), 405-414.

- Künzli David, Ch. & Aerni, M. (2015): Praktische Arbeit – Einleitender Kommentar zur kindergartenspezifischen Konzeption von Spiel- und Lernumgebungen. In: Bildungsraum Nordwestschweiz, Arbeitsgruppe Kindergarten/Primar (Hrsg.), Orientierungspunkte Kindergarten. Solothurn: Bildungsraum Nordwestschweiz, 29-51.
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Schmid-Bürgi, K. (2020): Eigenzeit, Unterrichtsumgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. In: Zeitschrift 4-8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 11. Jg. (H. 8), 38-39.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020): Universaldilettant*in, defizitäre/r Generalist*in? – Herausforderungen für die Lehrkräftebildung. In: journal für lehrerInnenbildung. Themenheft Lehrer*innenbildung für die Primarstufe, 20. Jg. (H. 3), 88-95.
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016): Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg. (H. 1), 21-27.
- Laewen, H. J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: H. J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, 33-69.
- Lammers, A. (1998): Zur Möglichkeit und Notwendigkeit fach-überschreitenden Unterrichts. In: J. Rekus (Hrsg.), Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim: Juventa, 193-212.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kultur der Fächer. Neue Sammlung, 25. Jg., 314-339.
- Liegle, L. (2013): Frühpädagogik, Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, E. (2004): Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: H. J. Müller & S. Pfeiffer (Hrsg.), Denken als didaktische Zielkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7-18.
- Maurer, F. (1993): Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: L. Duncker, F. Maurer & G. E. Schäfer (Hrsg.), Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vass, 17-32.
- Mercer, N. (2008): The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. Journal of the Learning Sciences, 17. Jg. (H. 1), 33-59.
- Nohl, A.-M. (2013): Sachen und Bildung – Perspektiven einer Didaktik der Dinge. In: H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-62.
- Pandel, H. J. (2001): Fachübergreifendes Lernen – Notwendigkeit oder Artefakt? Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm>.
- Pramling Samuelsen, I. & Pramling, N. (2017): Vorschuldidaktik für das spielend-lernende Kind. In: P. Erath, F.-M. Konrad & M. Rossa (Hrsg.), Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-42.
- Rekus, J. (1996): Zur Einheit von fachlichen und fachüberschreitenden Bildungsaufgaben im Unterricht. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 14. Jg. (H. 3), 205-219.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg. (H. 5), 725-743.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Röhner, Ch. (2009): Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang von Elementar- zum Primarbereich. In: H. de Boer & H. Deckert-Peace-

- man (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-70.
- Rommel, H. (1999): Fächerverbindender Unterricht und wissenschaftstheoretische Reflexionen. Didaktische Konsequenzen für eine moderne Allgemeinbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 52. Jg. (H. 2), 217-235.
- Rommel, H. (2001): Wozu fächerverbindend unterrichten? Eine kritische Grundlagenreflexion zur „Einheit der Bildung“. In: *Pädagogische Rundschau* 55. Jg. (H. 3), 357-373.
- Roßbach, H.-G. (2010): Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Fachforum Bildung und Erziehung, 75-90.
- Rotter, C. & Bressler, Ch. (2020): Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meser & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-127.
- Schäfer, G. E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: K. Steinhart, Ch. Büttner & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 57-80.
- Schorch, G. (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siraj-Blatchford (2007): Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking In: *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*. Vol. 1 (No. 2), 3-23.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgrösse in der Lehrerausbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg. (H. 4), 441-459.
- Sterke, E. J. de, Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (in Vorbereitung): Jenseits des Fachprinzips? – ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Streit, C. (2016): Wie Lehrpersonen Kinder in materialbasierten Settings begleiten und mathematische Lernprozesse anregen. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Berlin: Springer, 161-174.
- Streit, C., Künzli David, Ch. & Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt, M. (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-31.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, St.Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau, 191-207.
- Ulf, A. (1996): Lebenswelt und Reflexion. Anhang: Lebenswelt als Fundament der Wissenschaft. In: G. Preyer, G. Peter & A. Ulf (Hrsg.), *Protosoziologie im Kontext. „Lebenswelt“ und „System“ in Philosophie und Soziologie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 55-80.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, Ch. (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5. Jg. (H. 1), 21-39.
- Viernickel, S. & Schwarz, St. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Expertise. Berlin: GEW.

- Wannack, E. (2004): Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster: Waxmann.
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Widorski, D., Künzli David, Ch., Valsangiacomo, F. (2014): Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In: C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschule und Universitäten Bielefeld: transcript, 303-318.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 60-76.
- Wood, E. (2009). Conceptualising a Pedagogy of Play: international perspectives from theory, policy and practice. In: Play and Culture Studies, 8. Jg., 166-189.